

SZABÓ Katalin

TÁRSASÁGOK A „GYORSÍTÓ SÁVBAN”

- A „posztmodern” tanuló vállalat természetéről -

A tanuló vállalattá válás útján tornyosuló nehézségek, korlátok és akadályok nem kérdőjelezik meg e posztmodern szervezettípus fölényét a hagyományos korporációkkal szemben. A tanuló vállalatok elterjedése, a szervezeti tanulás előtérbe kerülése feltartóztathatatlanak látszik. Olyan korban, amelyben „az ismerős minták elhalványodnak, az ismerős megoldások csüttörtököt mondanak, az ismerős lehetőségek bezárulnak” (Whitehead), aligha lehet más választásuk a szervezeteknek, mint új minták felfedezése, új megoldások keresése, új lehetőségek feltérképezése, röviden: a tanulás.

Nem az számít, amit nem tudunk, az nincs úgy, amit tudunk.¹

Will Rogers

A tudás a társaság génállománya. Ha le tudnánk írni a vállalat teljes tudását, képesek lennénk klónozni a vállalatot.²

Valery Kanevsky

„A gazdaságtörténet rögzös útját azoknak a társaságoknak, a tetemei szegélyezik, amelyek egy ideig éltek és virultak, de már nincsenek többé. Keresztül-kasul autózva a Szilícium-völgyben, olyan vállalati székházak mellett megyek el, amelyek már a harmadik tulajdonos kezében vannak, s ez nap mint nap emlékeztet a cégek halandóságára. Különösen azokéra, amelyek – mint mi is – a „gyorsító sávban” hajtanak.”³ Az Andrew Grove-tól, az Intel magyar származású főnökétől származó szavak⁴ turbulens, gyorsan változó, meglepetésekkel teli vállalati

világot vetítenek elénk. Vannak cégek, amelyek – mint a Nokia – egyetlen év leforgása alatt képesek majd másfélszáz hellyel elő rukkolni a *Fortune* 500-as listáján, mások ellenben, akik évtizedeken keresztül a lista elején foglaltak helyet, nyomtalanul eltűnhetnek a süllyesztőben. Mi az az erő, amely szokatlanul rövid idő alatt a lista élére repíti a vállalatokat, miközben más cégeket ugyanolyan hirtelenséggel ránt le a mélybe? Mitől függ az, hogy az egyik vállalat a „szerencsés” csoportba kerül, míg a másik menthetetlenül belesodródik egy lefelé pörgő spirálba?

Hipotézisünk az, hogy a győzteseket és a veszteseket, a sikeresen alkalmazkodó és az alkalmazkodásra képtelen cégeket az különbözteti meg, hogy amíg az előbbieknek sikerül *magatartásukat és szerkezetüket* a lehető legnagyobb mértékben a környezet változásaihoz idomítani, addig az utóbbiak merev struktúrája ellenáll a változá-

* A tanulmány háttéréül szolgáló kutatások egy – az OMFb által támogatott s Kocsis Évával közösen felvállalt – kutatási projekt (Tanulószervezetek, sikeres üzleti hálózatok 1997–1999) keretében folytak. A cikk megírásához felhasználtam továbbá az OTKA támogatásával a T023625 kutatási szerződés keretében végzett munka eredményeit is.

soknak. Az előbbieket – amőbaként idomulva a környezethez – jól tűrik a bizonytalanságot, s felveszik, mi több, túlszárnyalják a környezet változásának sebességét, az utóbbiak pedig rettegnek a bizonytalanságtól, s vonakodnak felvenni a tempót. A veszteségek többsége régi beidegződések alapján cselekszik, a „csináljuk úgy ahogy szoktuk” elve alapján. Nem is igazán érzékelik, hogy mi történik körülöttük, s mire észreveszik, addigra rendszerint már késő, az események elrobognak mellettük. Az előbbi csoportot újabban *tanuló vállalatként* emlegetik a szakirodalomban, az utóbbi a hagyományos *bürokratikus korporáció*, amelyet *Rosabeth Moss Kanter* – összevonva a korporáció és a hierarchia terminusokat – *corpocracy*-ként emleget. (Kanter [1996]) Az előbbi a tudásalapú gazdasághoz, a digitális világrendhez (Tapscott [1996]) illeszkedő *posztmodern* vállalat, míg az utóbbi a *sodródó* klasszikus tömegtermelő cég, amely még ma is *Henry Ford* elveit követi.

A tanuló vállalat meghatározása – avagy elkerülheti-e a rossz hírt hozó követ a kivégzést?

Bármennyit beszéljenek-írjanak is róla újabban, a *tanuló szervezet*⁵ vagy a *tanuló vállalat* fogalma még nem igazán kristályosodott ki a szakirodalomban,⁶ így magunk is csak hozzávetőleges definíciót adhatunk a vállalatok e típusára. Meghatározásunk – ha nem is általánosan elfogadott – a jelenség érzékeltetésére talán alkalmas lehet. Tanuló vállalatnak azt a céget nevezzük, amely nagy hatásfokkal abszorbeálja és alkalmazza a technológiai, piaci, szervezési tudást, amely – mint *egységes egész* – tekintélyes tanulási kapacitást képvisel, amelyben kielégítő, sőt jó az egyes munkavállalók, illetve vezetők tanulékonyasága (docilitása) is. Ehhez még hozzáfűzhetnénk azt a korántsem mellékes vonást, hogy a tanuló vállalatban a *tanulás* nem alkalmi mozzanat, hanem változatos formákban *intézményesül*. (Jelinek [1979])

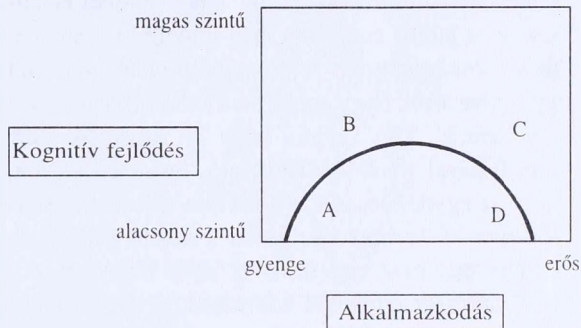
Alkalmazkodás és tanulás

A tanuló vállalatot *Pedler* és szerzőtársai a következőképpen definiálják: „Az a szervezet, amely minden tagja számára lehetővé teszi a tanulást, és folyamatosan *átalakítja önmagát*.” (Pedler és mások [1991] l.o.) Itt kell megjegyezni, hogy bár szorosan összefüggnek, a *tanulás* és az *alkalmazkodás* semmiképpen nem azonos fogalmak. Lehetséges *tanulás nélküli alkalmazkodás*, amikor a szervezet a meglévő cselekvési mintái közül, a már

meglévő problémamegoldó készletéből veszi elő a megfelelő, a helyzethez illő változatot, míg lehetséges tanulás, azaz a *kognitív kapacitások tágítása* anélkül, hogy azt közvetlenül az alkalmazkodási kényszerre kellene visszavezetni.⁷ Az esetek nagyon nagy részében azonban a változások kényszerítik ki a tanulást. (1. ábra)

1. ábra

Kognitív fejlődés és alkalmazkodás a vállalatban



Az „A” helyzet többnyire a „corpocracyra”, a hagyományos vállalati hierarchiákra jellemző, amelyeknél mind a tanulás, mind az alkalmazkodás alacsony szintű. A „B” és a „C” betűjel közötti tartomány írja le az ambiciózus tanuló vállalatok helyzetét, amelyekben az erőteljes tanulási aktivitás erős alkalmazkodással társul. Míg a „D” pont a hiperaktív vállalatokra utal, akik folyamatosan „akcióznak”, de azt „tanulásmentesen” teszik, azaz az újabb és újabb átszervezések, változtatások során a régi megoldási mintákra hagyatkoznak.

A folyamatos átalakulásra, a cég tevékenységének állandó felülvizsgálatra és újradefiniálásra helyezi a hangsúlyt a tanuló vállalatok meghatározásakor *Barry Sugarman* [1997] is. Szerinte a tanuló szervezet olyan szervezet, amely tagjai tanulási képességeit hasznosítja, amely kész *struktúrája megváltoztatására* is, s nem csak az adott struktúrán belüli változtatásokat hajt végre. Az ilyen vállalatokban a tanulás nem csupán azt jelenti, hogy az egyének a szervezeten belül tanulnak, a tanulás *szervezeti jellegű* is, vagyis annak megtanulása, hogy miként alakítsa át a szervezet folyamatosan önmagát. Kitűnő példával szolgál az adott struktúrából kilógó változtatásokra és egyben a szervezet önátalakítására az AutoCo nevű detroiti autógyár *Epsilon* programja.⁸

Az AutoCo a három nagy autógyár egyike. A gyár *Epsilon* nevű projektje személyszállító járművek formatervezésére jött létre. A cég 300 mérnököt és

munkatársat összpontosított arra a feladatra, hogy az új termék gyártását – számos minőségi követelménynek és költségfeltételnek megfelelően – három éven belül indítsák el. A programigazgató érdekes javaslattal állt elő. Azt indítványozta, hogy *ne csak az autó formáját* alakítsák át drasztikusan, hanem a *program fejlesztési folyamatát* is. Mivel már korábban is több hasonló formatervezési programban vett részt, tudta mi történik általában a fejlesztés utolsó stádiumában. Rendszerint kitör a pánik, mindenki ideges és rengeteget túlórázik, hogy a kitűzött határidőt betartsák, s az utolsó percben a még mindig hiányzó elemeket összegyűjtsék. A programigazgató meg volt győződve arról, hogy ennek nem kell szükségszerűen így lennie. Úgy vélte, hogy a folyamat jobb irányításával mindez elkerülhető. Szerencséje volt, mert az egyik beosztottja a MIT-en (Massachusetts Institute of Technology) tanult a tanuló vállalatról. Ezután már csak egy formális lépés hiányzott, s a MIT tanácsadó csoportját is bevonták az Epsilon programba. Jóllehet a MIT tanácsadók már az induláskor is ötletek és módszerek gazdag tárházával rendelkeztek, mégsem volt teljes mértékben kifejlesztett átfogó programjuk.

Az Epsilon menedzserei és a MIT munkatársai első lépésként létrehozta egy vezetőkből álló tanulócsoporthat. E tanulócsoporthat tagjai kilenc hónapon keresztül minden hónapban többször is érkeztek. Olyan értékelési rendszert dolgoztak ki közösen, amellyel fel tudták tární a teammunka során előforduló problémákat és súrlódásokat. Ezzel egy időben a tanuló szervezet koncepciójával és módszereivel is megismerkedtek. Elsőként e tanuló csoport vezető tagjai határoztak úgy, hogy komoly *tanulásba* kezdene, s változtatásokat fognak végrehajtani. Csak ezután következett a második lépés, amikor is a tanuló csoport vezető menedzserei – a MIT tanácsadók segítségével – *tanítani* kezdték az Epsilon program többi munkatársát, valamint az AutoCo azon tanácsadóit és szakértőit, akik határozottan érdeklődtek a tanuló vállalat koncepciója iránt. A képzés rendjét és tartalmát már ez a tanulócsoporthat fejlesztette ki. Amikor megkérdezték tőlük, hogy mi az értelme és célja ennek az egésznek, válaszuk az volt: azt vizsgáljuk, hogy „miért vagyunk állandóan késésben.” A vezető tanulócsoporthat feltérképezte a fejlesztési folyamat valamennyi fázisát, s elkészítette a folyamat lépéseinek *komplex oksági láncolatát*. Ekkor derült ki, hogy a fejlesztésben dolgozó menedzserek a prob-

lémát – amikor a rájuk bízott részlelemnél valamilyen nehézség felmerül – nem jelentik azonnal, csak az utolsó percben szólnak róla. Ez pedig már induláskor késedelmet okoz a soron következő részlelemnél, ami azután csak tovább halmozódik.

A vizsgálat eredménye szerint a „miért vagyunk állandóan késésben?” probléma gyökere alapvetően a vállalati és a mérnöki *kultúrában* rejlik. A cégnél szokásos mérnöki gyakorlat szerint addig nem jelennek semmilyen problémát, amíg nem találnak rá valamilyen megoldást. A cég vállalati kultúrájában ugyanis ezeket a jelentéseket általában úgy értelmezték, mintha azok valaki ellen irányulnának.⁹ Miután tisztábban látták az okokat, az a határozat született, hogy ezen változtatni kell! Úgy gondolták, hogy az Epsilon program tagjai között bizalmi rendszert kell kialakítani. El kell fogadtatni azt az elvet, hogy a „rossz hír továbbítása biztonságot ad”. A rossz hírek, a problémák azonnali továbbítása annak belátását és elfogadását is feltételezi, hogy senki sem lehet olyan okos és önhitt – még a menedzser sem –, hogy egyedül csak ő tudja a választ, s a problémára, egyedül csak neki lehet és kell megoldást keresni. Be kell látni, hogy a kollektív tudás és a kooperáció a program egészének javára válik.

Ezzel a lépéssel az Epsilon program vezetői és tagjai egy – a régítől gyökeresen eltérő – új vállalati kultúra alapjait rakták le. Több éves erőfeszítéseik nyomán olyan vállalati klíma fejlődött ki, amelyben a menedzserek a mérnököktől és a gyártóktól elvárják, hogy azok is hozzájáruljanak saját döntéseiket, helyettesítvén ezzel a korábbi menedzseri kontroll gyakorlatát. Általánossá vált továbbá a *funkciókat átszervező* együttműködési gyakorlat is. Az Epsilon program legnagyobb eredménye a vállalati kultúrában bekövetkezett kardinális változás volt. A munkásokra, az alkalmazottakra az tette a legnagyobb hatást, hogy látták, az Epsilon vezető menedzserei is megváltoztatták magatartásukat. Ma már kevésbé viselkednek felsőbbrendűen és önkényesen, nyitottabbak mások véleményére. Ha a mérnökök valamilyen, munkájukat késleltető problémáról számolnak be, akkor biztosítják őket segítségükről. A munkafolyamat és a kultúra megváltoztatása az alsóbb szinteken sikeres volt. Az új modell elindítása ily módon már nem is volt olyan nagy esemény, s menetrend szerint haladt előre. Természetesen az üzleti sikerek sem maradtak el.

Az új tudás és információ megismerése és átvétele sokszor még fontosabb is lehet a tanuló cég számára, mint az új ismeret generálása. Az új tudás létrehozása ugyanis a legtöbbször horribilis költségekkel jár, a már meglévő tudás másodlagos alkalmazásának azonban összehasonlíthatatlanul kisebb a költségvonzata. (Arrow [1979] 372. o.) A tudás alkalmazásának „gazdaságossága” abból is következik, hogy a kopás nem arányos a használattal. A használat során a tudás még gyarapodhat is. A tudás esetében csak erkölcsi avulással kell számolni, igaz ez az újabb időkben viszonylag gyors. A tudásnak mint sajátos „terméknek” a tulajdonságai kielégítően magyarázzák azt a tényt, hogy miért annyira sikeresek a tanuló szervezetek, s miért nagyobb súlyú a sikerben a tanulási képesség, mint bármi más – beleértve az eredeti innovációk létrehozásának képességét is. (Arthur [1989])

A tanuló vállalat mint idea és követelmény

A tanuló vállalat nem csupán jelenséget leíró fogalom, hanem előíró, normatív követelményrendszer is egyben. Vannak kutatók, akik éppen ez utóbbit, a tanuló szervezet *tudatos kialakítására* teszik a hangsúlyt. Annyiban ez jogos is, hogy a tanuló vállalat nem spontán fejlődés eredménye, általában nem magától alakul ki, a tanuló vállalattá válás nagyon sok erőfeszítést igényel. (Howard-Haas [1993]) A tanuló vállalatot leíró módon is lehet elemezni, de fel lehet fogni olyan stratégiai koncepcióként, vállalatesszményként is, amely felé az információs korban többé-kevésbé minden vállalatnak törekednie kell. A tanuló szervezet ez utóbbi megközelítését hangsúlyozza és önti aforisztikus formába John Burgoyne. „A tanuló szervezet invenció, nem pedig felfedezés, javaslat és nem megfigyelés.” (Burgoyne [1995] 23. o.) Egyetérthetünk azonban a kérdés talán legtöbbet idézett szakértőjével, Peter Senge-vel abban, hogy nem érdemes definíciókon rágódni,¹⁰ hisz mindkét megközelítésnek: a normatívnek és a deskriptívnek is megvan a maga értelme és érvényességi köre. A szakértők véleménye abban is különbözik, hogy hol húzzák meg a tanuló szervezetek határait. Egyes cégeket mindenki egyértelműen tanuló szervezetként emleget, mások csak közelítik ezt a célt, megint másokat senkinek se jutna eszébe a tanuló vállalatokhoz sorolni. A szakirodalomban a következő vállalatokat említik a leggyakrabban, ha tanuló szervezeteiről esik szó: (1. táblázat)

A leggyakrabban emlegetett tanuló vállalatok

MOTOROLA
WAL-MART
BRITISH PETROLEUM
XEROX
SHELL
ANALOG DEVICES
GENERAL ELECTRIC
3 M
HONDA
SONY
NORTEL
HARLEY-DAVIDSON
COMING
KODAK
SIEMENS
CHAPARRAL STEEL
COCA COLA
PEPSI CO
INTEL

Forrás: Goh [1998].

A posztmodern tanuló vállalat jellemzői – a „monarchia utolsó bástyái” mint viszonyítási pontok

A tanuló vállalat mibenlétét, sajátosságait a legjobban akkor tudjuk megérteni, ha viszonyítási pontként, bázisként a hagyományos korporációt állítjuk mellé, amelyet Nickols [1998] találóan a „monarchia utolsó bástyájának” nevezett – utalva merev hierarchiájára és belső hatalmi viszonyai megkövesedtségére.¹¹ Nos, ennek a túlbürokratizált, gyakran 10–15 irányítási szinttel is rendelkező hagyományos társaságnak a fényében mutatkoznak meg a tanuló szervezetnek az előnyei, amit a 2. táblázatban foglalhatunk össze.

Egyhurkú és kéthurkú tanulás a vállalatban

Míg a hagyományos vállalatban a dolgozók úgy működnek, mint egy jól rögzített gépezetben a fogaskerekek, addig a tanuló vállalatban olyan dolgozókra van szükség, akik *alkotó módon* képesek a működési formulák és szabályok *felülvizsgálására*, új javaslatok kidolgozására és azok alkalmazására. (Sugarman [1997]) A *szervezeti tanulás* két vetületét érdemes ezzel összefüggésben kiemelni. Egyrészt a cégben már meglévő tudás, a *korábban* felhalmozott ismeretek átadását, terjesztését, másrészt radikálisan új ismeretek létrehozását és megosztását a vállalatban belül. Az előbbi – inkább *replikáló jellegű* – tanulásnak a hagyományos bürokratikus vállalatban is

A tanuló szervezet jellemző tulajdonságai a hagyományos bürokratikus társaságokkal összevetve

HAGYOMÁNYOS TÁRSASÁGOK	POSZTMODERN TANULÓ SZERVEZETEK
a tárgyi tőkeelemek központi szerepe	a humán erőforrások és a tudáskészlet meghatározó szerepe
szilárd szervezeti séma és hierarchia	molekuláris egységek, mindig újraszerveződő projektek amőbaként változó rendszere
fontos a szabályok betartása, az előre lefektetett utak követése, elvárás a hierarchia felsőbb szintjeiről érkező utasítások s pontos végrehajtása	csak az eredmény számít, nagyfokú önállóságot enged a vállalatban dolgozóknak, amely önállóság azonban erős elkötelezettségre támaszkodik
jellemző az ismert cselekvési és gondolkodási minták replikálása (egyhurkú tanulás)	középpontban az újat alkotás, új lehetőségek feltárása, új minták elsajátítása (duplahurkú tanulás)
státust díjaz, fizetés a számléltra foka szerint	eredményt díjaz, output érdekeltsgű
korlátozza az információáramlást, centralizálja és zsűri az információkat, felülről lefelé irányuló információ-áramok	osztott információs rendszer, párhuzamos információfeldolgozás, információgazdag, inspiráló környezet
a tanulás alárendelt, alkalmi és a vállalat határain kívül zajló folyamat	a tanulás magtevékenység, állandó és minden dolgozóra kiterjedő folyamat, erős vállalatközi tanulás, a beszállítók és a vevők bevonása a tanulási folyamatba
a tanulásra nincsenek külön vállalati intézmények	a tanulás intézményesül (vállalati egyetem, belső tudásátadást és képzést szolgáló projektek, fórumok, egyetem-ipar konzorciumok, tudásbrókerek stb.)
a hatalmi aspirációk erősek, ami blokkolhatja a cégen belüli információkat, a vállalati működés során sok időt emésztnek fel a hatalmi játékok	a hangsúly az együttműködésen és a tudás megosztásán van, a vezetés szuverén módon gondolkodó egyének befolyásolására és cselekvésük koordinálására törekszik
fő cél a stabilitás megőrzése és az egyensúly a vállalaton belül és a partneri kapcsolatokban is	állandó kihívás a fennálló viszonyokkal és az alkalmazott megoldásokkal szemben, fő cél a környezetnél gyorsabb változás, előre menekülés
rend, egységesség, a fennálló viszonyok replikálása	diverzitás, kísérletezés, fejlődés

nagy szerepe van, míg az utóbbi széles körben inkább a posztmodern tanuló vállalatra jellemző. A kétféle tanulást a téma kutatói – Argyris és Schon [1978],[1992] szóhasználatát követve – egyhurkú és kéthurkú (vagy duplahurkú) tanulásként szokás szembe állítani egymással. „Lényeges különbség van a között, amikor csinálom úgy, ahogyan eddig szoktam’ (egyhurkú tanulás), azaz a régi

eszköztárral próbálom feldolgozni az új jelzéseket és információkat, s a között, amikor olyan innovatív megoldásokat alkalmazok, amelyek új mintákat és kapcsolatokat teremtenek (duplahurkú tanulás).” (Hackbarth és Grover [1999] 25. o. – Kiemelés tőlem Sz. K.) A mai, sokszor radikálisan átalakuló üzleti környezetben az üzleti folyamatok változtatásában a duplahurkú tanulásra

kell alapozni. A duplahurkú tanulás nem azt célozza, hogy a meglévő rendszerben próbálják meg az egyes részfolyamatokat, lépéseket, elemeket javítani, hanem a rendszer egészét kérdőjelezi meg.

A kétfajta – a rendszeren belüli és a rendszert felborító – tanulásra „tekintsünk példaként egy nagy biztosítótársaságot, amelynél egy biztosítási igény elintézése rendszerint huszonöt egymás utáni lépésből áll, és legalább tizenöt ember szentel figyelmet az ügynek a saját speciális munkaterületén. Senki sem kérdőjelezi meg a folyamatot, nem éri a rendszert kihívás, a feladat itt most pusztán a procedura lehető leghatékonyabb működtetése. Szervezeti szempontból tekintve azonban egy huszonöt lépcsős folyamat – amely valaha hasznos lehetett – ma már képtelenség. A képzetesebb munkaerő kész sokkal nagyobb felelősséget vállalni, gyorsabb ügyintézés és jobb fogyasztói kiszolgálást követel, használni akarja és tudja a modern információs technológiákat. Mindez a vállalatot arra kényszeríti, hogy *újbolí tanulóssal* újragondolja a folyamatait, ha sikeres akar maradni. Ha erre a lépésre rászánja magát, akkor az eddigi kényelmével fel kell hagynia.” (Hackbarth és Grover [1999] 25.o. – Kiemelés tőlem Sz. K.) Ez utóbbi esetben már a duplahurkú tanulás mezőjébe kerültünk.

A fenti példában könnyen elképzelhető, hogy a huszonötből tizenhét vagy éppen hét fázis lesz, mert ennyire van valóban szükség. Hasonló példát említett egy beszélgetésen Tóth Attila Zoltán, a Chinoin-Sanofi információs igazgatója. A cégen belüli iratok útját nyomon kísérve volt olyan irat, amelyre tizen-négy különböző vezető egyetértését, jóváhagyását kellett megszerezni. Amikor egyszer alapjaiban *újragondolták* az aláírási procedúrát, kiderült, hogy négy aláíró több mint elegendő. A további aláírásokkal már nem növelik a cég biztonságát, és semmilyen más pozitív célt sem érnek el. Az elemzést tett követte, és az iratot ezután már csak négy aláíró szignálta. (Lásd még Tóth [1999])

Elkötelezett munkacsoportok

A tanuló vállalatban – éppen a vállalati eredményesség érdekében aktivizálják és bevonják a folyamatok tökéletesítésébe a munkatársukat. A vállalat posztmodern formája a munkavállaló egyéniségének, kreativitásának a kiaknázására épül. A jobb teljesítmény egyetlen útja-

módja az, ha a dolgozók saját belső *meggyőződésből* – kedvükre – dolgoznak, elkötelezettek munkájuk és szervezetük iránt. Ez az érzés azonban néha még a legfejlettebb tanuló szervezetekben is hiányzik.

Az újszerű, teammunkára, felelősségvállalásra, önállóságra és elkötelezettségre épülő vállalaton belüli viszonyokat intézményesíti az ún. SMWTs (self managing work teams). A Corning Inc. nevű vállalat, amely New York közelében főként az autógyártás számára termel ipari kerámiákat, 1989-ben vezette be az önirányító munkacsoportok létesítését célzó programját. Ahogyan a vállalat misszióját rögzítő alkotmányban megfogalmazták: minden foglalkoztatottat felkészítenek, sőt felhatalmaznak arra, hogy a feladatok széles körét érintő operatív döntéseket hozzanak, amelyekért ők személyesen, illetve a munkacsoport felel. Az Erwin-gyártelepen a dolgozók mintegy felét bevonták ebbe a rendszerbe. A csapatok létszáma tíz és huszonöt között mozog. A Corning, amely híres a munkaviszonyokat, illetve a dolgozók és a cég kapcsolatát javító programjairól, 1994-ben bekerült azon száz amerikai vállalat exkluzív csoportjába, amelyek ebből a szempontból a legjobbnak minősülnek. Az *önirányító munkacsoportok* bevezetését korántsem csupán emberbaráti érzések diktálták, az SMWTs-ek imponáns gazdasági sikereket hoztak a cég számára. (Liebowitz és Holden [1995]) A Corningnál az 1991-1992-es pénzügyi évben a munkatermelékenység 17 százalékkal nőtt, miközben a meghibásodási ráta ugyanebben a periódusban 38 százalékkal csökkent. A termelési ciklus – amíg a nyersanyag beérkezésétől a készáru a fogyasztóig jut – 53 napról 40-re rövidült. A raktárkészletek majd kétharmaduk, a munkahelyi hiányzások, amelyek az 1980-as évek elején a létszám hét százalékát tették ki, 1,7 százalékra csökkentek.

A már többször idézett Motorola 1986-ban vezette be az SMWTs szisztémát, amelyet a cégnél egyszerűen csak *felhatalmazott munkacsoportként* emlegetnek. A csoportok létszáma 120-ig is felmehet, de a negyvenes létszám tekinthető tipikusnak. Az önirányító munkacsoportok bevezetése után a vezetőknek már sokkal kevesebb időt kell tölteniük a foglalkoztatottak munkájának ellenőrzésével, ehelyett a *tanítással* foglalkozhatnak, illetőleg arra is jut idejük, hogy más munkacsoportok tapasztalatait átvegyék. A teamvezetők alapvetően különböznek a munkafelügyelők-

től. „Míg a felügyelők a tervezést, a szervezést, az ellenőrzést végzik, addig a teamvezetőkre egyfajta edző, támogató és delegáló szerep hárul.” (Klein-Posey [1986]) Valójában persze az igazán jó munkafelügyelők úgy viselkednek, mint a teamvezetők. A munkacsoportok a Motorolánál is kiváló eredményeket értek el. Míg 1987-ben termékegységre vetítve 0,2 hiba fordult elő, addig 1992-ben ez a mutató 0,01-re, azaz a huszadára csökkent. A legtöbb Motorola termék meghaladja az „5 szigma” minőséget.¹² A megrendelés beérkezésétől a fogyasztói igény teljesítéséig eltelt napok száma is impozánsan csökkent: 32-ről 3-ra. 1985-ben a rak-tárkészlet valamivel több mint hatszor fordult meg egy évben – a vállalat értékelése szerint az új típusú munkacsoportok hatására.

Nomád munkavállalók – rugalmas molekuláris szervezet

Az elkötelezettség azonban a tanuló vállalatban egyáltalán nem jelent röghöz kötöttséget. A tanuló vállalatnál válással párhuzamosan gyökeresen megváltozik a munkavállalók helyzete, sőt maga a munkavállalói státus is erodálódik, legalábbis az a formája, amelyet korábban megszoktunk. Az életfogytiglan tartó munkaviszonynak és a stabil munkafeltételeknek – úgy tűnik – lejárt az idejük. A munkaerő mozgékonyasága és *verzatil* jellege nélkülözhetetlen a tanuló vállalatokban. A „nomadizálás” – legalábbis egy bizonyos fokig – elősegíti a tanulást, míg a *helyhez kötöttség* korlátozza a tapasztalatszerzési lehetőségeket.

A munkavállalók *elkötelezettségének* – legyen az külső vagy belső munkatárs – a posztmodern vállaltban általában az *adott projekt*, az *adott cél irányában kell fennállnia*, miközben le kell győzniük a ragaszkodásukat az évtizedekre kibérelt íróasztalhoz vagy a megszokott munkatársakhoz. A tanuló vállalatokban nagyon elterjedt a projektmenedzsment, a munkacsoportok állandó át-szervezése – a feladatokhoz illeszkedően. A turbulens környezetben posztmodern tanuló vállalatok csak gyors reagálású önrányító, önjáró, piacérzékeny munkacsoportokkal maradhatnak versenyben. Az erős elkötelezettségű egységek hálózatavá szervezett vállalat belső piaca (Szabó [1999]) és a külső piac egyaránt *felelősséget* vállaló és a piacot közvetlenül érzékelő vevőorientált munkavállalókat feltételez. A tervezés, kivitelezés és eladás a mai viszonyokra jellemző egysége *sokoldalú képességeket* követel, amelyre csak az állandó tanulásra

felkészített és edzésben lévő agyak alkalmasak. Az *élethossziglani* tanulás és a *hipertanulás*¹³ nemcsak a laza és permanensen változó foglalkoztatási viszonyok következménye, hanem a „helyben maradó” munkaerőre is vonatkozik.

A tanuló szervezet – előbbiekből következő – markáns vonása, hogy a vállalatnak ebben a típusában *nincsenek rögzített szervezeti formulák*. Ha tetszik, a tanuló vállalat maga az *antiszervezet*, amelynek esetében inkább *permanens szervezésről*, semmint *kijegyezésről* lehet beszélni. Míg a szervezet hagyományos bürokratikus modellje azt feltételezi, hogy a hierarchikus struktúrában és szabályokban testet öltő üzleti tranzakciók leírására megvan a megfelelő szervezeti formula, addig a tanuló szervezetben e formulák ideiglenes jellegűek, állandóan készen kell állni felülvizsgálatukra. (Zenger-Hesterly [1997])

A posztvállalkozói szervezet fontos – és az előbbiekkal szorosan összefüggő – jellemzője az *összpontosítás*. „Minden szinten biztosítani kell az embereknek, hogy arra a feladatra koncentrálhassanak, amihez a legjobban értenek, magának a vállalatnak pedig teljes egészében legfőbb üzleti tudásának a maximalizálására kell koncentrálnia.” (Kanter [1996] 44. o.) A posztvállalkozói cégek ezért számos funkciót decentralizálnak, *„kiszereződnek”* (contract out) bizonyos szolgáltatásokat, az adott terület specialistáihoz fordulnak. Csökkentik mindazokat a tevékenységeket és irányítási feladatokat, amelyek nem tartoznak szorosan a vállalat legfőbb kompetenciájába. Néhány belső szolgáltató osztályt üzleti alapokra helyeznek, és külső szállítókkal versenyeztetik őket. E vállalati szervezeti forma lehetővé teszi a „többet, kevesebbel” elv¹⁴ megvalósítását.

A posztmodern tanuló szervezetekben az *atipikus foglalkoztatás* seregnyi változata bukkan fel.¹⁵ Számos üzletágban újradefiniálják a cégek struktúráját a rugalmas foglalkoztatás felé elmozdulva. Ezekben a cégekben az *embereket*, akiket korábban közvetlenül alkalmaztak, *szolgáltatások vásárlásával helyettesítik*. „Mi több, szóba jöhet akár az egész munkaerő-állomány kívülről történő kölcsönzése (leasing), valamennyi – a vállalatnál jelentkező – munkaerőigény kielégítésére.” (Clinton [1997] 3. o.) Különösen ez utóbbi, a teljes foglalkoztatotti kör kölcsönzése¹⁶ nyit beláthatatlan távlatokat a vállalati szervezet és a foglalkoztatási viszonyok újrendezésében. A kényelmes székekben ülő alkalmazottakból számos iparágban – elsősorban az információtechnológia területén, de más területeken is – „bérelt puskákkal

nyargaló nomádok” lettek. (Foster [1997]) Kalandozásaik közben szinte a „csizmáikon viszik át” a tudást az egyik projektől a másikhoz, az egyik tanuló szervezetből a másikba. Nehéz lenne az ily módon bekövetkező szervezeten belüli tanulást, illetve a vállalatok közötti tudástranszfer jelentőségét túlbecsülni.

Élethossziglani tanulás és tanítás – globális alapra helyezve

A gyors reagálású egységekben foglalkoztatható, „verzatil” és többnyire atipikus munkaerő csak folyamatos tanulással állhat elő. „A munkában, amely folyamatosan változik, nincs olyan ismeret, sem ismeretek olyan együttese amely jól szolgálna bennünket az előre látható jövőben, amely életünk hátralévő részében hagyja a babérjainkon ülni. A legfontosabb készség, amelyre szert kell tennünk, annak megtanulása, hogy *hogyan kell tanulni*.”¹⁷ Időnk, életünk nagy és egyre nagyobb részét a tudás és az új információk megszerzésére fordítjuk. A munkavégzést a tanuló vállalatokban időről időre, tréningek, tanulási periódusok, sőt egyetemi évek szakítják meg, mi több magát a munkafolyamatot is átszövi a tanulás.

Ma a cégek nagy összegeket költenek arra, hogy tanuló vállalattá formálják magukat, ez azonban önmagában még nem elég. A cégeknek *tanító vállalattá* kell válniuk. „A tanító szervezetnek és a tanuló szervezetnek közös vonása az, hogy mindkettő célja az új ismeretek és tudás folyamatos elsajátítása a szervezet minden tagja részéről. A tanító szervezet célkitűzésében azonban ennél többről van szó: *mindenkinek tovább kell adnia a tanultakat a többieknek*.” (Tichy és Cohen [1998] 26.o. – Kiemelés tőlem Sz. K.) A tanító vállalat filozófiájának lényege, hogy a cég vezetői nemcsak arról igyekeznek gondoskodni, hogy mindenki tanuljon, de arról is, hogy a tanultakat továbbadja kollégáinak. Jó példával szolgálnak erre: „a tanító-vezetők,¹⁸ akik rendszeresen órákat és foglalkozásokat tartanak, s követendő mintáikkal szolgálnak szervezetükben. Példamutatásukkal kiemelik az oktatás jelentőségét, és ezzel másokat is tanításra bátorítanak. Az osztályteremben tartott tanóráinknál azonban még fontosabb az a tanóra, amit vállalatuk napi menedzselése folyamán tartanak.

Larry Bossidy – aki az Allied Signalt vezette és azt az egyik legjobban teljesítő vállalattá tette – kiváló tanár volt. Bossidy nem úgy alakította át az Allied Signalt, hogy elküldte az idősebb menedzsereket, hanem

stratégiára tanította őket, és több száz napot töltött azzal, hogy a vállalatban a legkülönbözőbb területeken és részlegekben embereket tanítson. „Larry Bossidy ténykedésének első évében az Allied Signal tizenöt ezer alkalmazottjával foglalkozott személyesen. Bossidy most arra tanítja embereit, hogyan fejlesszék gondolkodásukat, és hogyan adják tovább tudásukat.” (Tichy és Cohen [1998] 28.o.)

A tanulás, a tanulási és tanítási képesség a menedzserek hatékonyságának meghatározó tényezője. Emellett fontos új sajátosságként jelentkezik a *globális* alapra helyezett tanulás. A tanuló vállalatok evolúciójában fontos állomás a tanulás globalizálása. Maga a globalizáció egyáltalán nem új jelenség. A multinacionális cégek már jó néhány évtizede globálisak. Mi akkor hát az újdonság a cégek globális szemléletében? Éppen a *globális tanulás*. Az, hogy a mai vállalatok már sokkal szélesebb skálán mozogva gondolkodnak arról, hogyan is globalizálódjanak, mint korábban. „Néhány évtizeddel ezelőtt a vállalatok egyszerűen csak nekivágtak a nagyvilágnak, hazai gyártósoraikat külföldre telepítették, és cégük működését a vállalati központból száműzött munkatársak gondjaira bízták. Komolyan egyik sem gondolt arra, hogy a *helyi munkaerőt* kulcspozíciókban alkalmazzák, s arra még kevésbé, hogy helyi fiókok, leánycégek létrehozására ösztönözzenek.” (Baranski [1999] 16. o.) Szó sem volt a tudás globális áramoltatásáról az országok és a kontinensek között. A globális vállalat lerakatai szigetek maradtak az idegen országon belül. Nem sok kapcsolatuk volt a helyi egyetemekkel, kutatóintézetekkel, kormányzati intézményekkel, s a tudásáramlás legfeljebb agyelszívás formájában ment végbe. Ma ellenben – minthogy a kompetencia, a hozzáértés a legfőbb termelési tényező – e tényező elemeinek *globális kombinációja*, a nemzetközi projektek szervezése, nemzetközi (sokszor virtuális) munkacsoportok összehozása és mozgatása az egyik legfontosabb és leghasznosabb tevékenység. Újabban sok világcég *tudatosan* mozgatja embereit a különböző posztok és országok között, azzal a nem titkolt szándékkal, hogy olajozottabbá tegye a hallgatóságos tudás cégen belüli transzferjét.

Eklatáns példa erre az Unilever esete. „Egy-egy ilyen hosszabb rövidebb ideig tartó kiküldetés után ezek a vezetők az Unilever hálózat tagjaként térnek haza: tudják, hogy kit kell felhívni, ha baj van, és kitől mire számíthatnak. Azt is felismerik, hogy a saját ötleteik hogyan járulhatnak hozzá az Unilever sikeréhez. A

másfajta környezetben szerzett tapasztalatok nemcsak a szaktudást, hanem a személyes kapcsolatokat is bővítik. A cégen belüli vállalatok közötti időleges vezetőcseréket, az Unilever hálózatban létrejövő formális és informális munkacsoportokat nagyon fontosnak tartják az egység, a közös küldetéstudat formálása, a különböző nemzeti kultúrák és attitűdök megértése, elfogadása, az ötletek, a jó megoldások gyors elterjedése szempontjából. (Bógel és Salamonné [1998] 231. o.)

Semmilyen elfogultság és előítélet nem tarthatja magát hosszú távon a kemény üzleti érdekekkel szemben. „Oda megyünk, ahol a kompetencia van” – fogalmazta meg legpontosabban a cégek viselkedését ebben az összefüggésben az Ericsson egykori elnöke.

A hatalmi távolságok csökkentése és az alkalmazottak felhatalmazása

A tanuló szervezet egy további fontos előnye – a hagyományossal szemben – a hatalmi viszonyok újrarendezésében mutatkozik meg. A szervezeti struktúra lényege mindig is az erőviszonyok meghatározása, a hatalom elosztása. Hagyományosan „figyelmünket nagyrészt az a kérdés foglalta le, kinek van hatalma és kinek nincs, és mi történik akkor, ha valamit változtatni akarunk és az nem tetszik a hatalommal bíró embereknek. Ez a változtatási folyamatok természetes velejárója, vagyis az innovátornak szembesülnie kell a meglevő hatalmi struktúrával.”¹⁹ A hagyományos szervezetek *hatalmi játszma*i rengeteg energiát emésztene fel és vonnak el az innovatív tevékenység és a tanulás elől. Az a szervezet, amelyben a hatalmi struktúra túlságosan merev, aligha nyújthat kedvező keretet a permanens tanulás, az újítások számára. Ha egy szervezet tanuló szervezet, akkor ez azt jelenti, hogy a hatalmi szerkezet fellazul, a hierarchikus szintek nem válnak el mereven. „A tudásra alapozott munka szétszaggatta a parancsok láncolatát. Aki nem hiszi, próbáljon meg arra parancsot adni az embereknek, hogy legyenek kreatívak, és aztán nézze meg, hogy mire jut.” (Nickols [1998] 178. o.)

Jó példa a posztmodern tanuló vállalattá történő átalakulásra és a korábbi merev hatalmi struktúra fel lazítására a General Motors (GM) újabb gyakorlata. A GM vezetői egyre inkább úgy látják, hogy a hatalom decentralizálásának stratégiája hatékonyságnövelő tényező. A munka, a feladat önálló megter-

vezése és önálló végrehajtása nem megy másként, csak ha a vállalati egységek – de kiváltképpen a vállalat dolgozói – felszabadulnak a hierarchikus struktúra autokratikus uralma alól, és a cég intézményesen biztosítja számukra az önálló mozgásteret szabadságát és kereteit. „A General Motors vezetése elhatározta, hogy a társaság valamennyi vállalatának működését azonos vállalatfilozófiai alapokra helyezi. A társaság minden egységénél kiemelten figyelnek az új értékekre, a gyorsaság, az egyszerűség és határozottság jelszavai mellett – azzal párhuzamosan – a legfontosabbra: arra, hogy a munkásokat kiemeljék a „fejbőlintó János” végrehajtó szerepből. A kreativitás, a gondolkodás szabadsága és a tettekre készség meghatározó jellemvonásai a tanuló vállalatnak. A GE az akciótanulás – a tettek révén történő tanulás – terén is kiemelkedik.” (Dilworth [1996] 408.o.)

A behódolás és parancsteljesítés időszaka véget ért. Ez különösen áll a tudásiparosokra. Ahogyan Peter Drucker írta a „Managementben” 25 évvel ezelőtt:²⁰ „Senki sem tud irányítani egy tudásiparost.”²¹ Ő saját magát irányítja. Mindenekfelett pedig senki sem képes ellenőrizni őt. Ő az őre a saját maga által szabott standardoknak, saját teljesítményének és céljainak. Csak akkor lehet teljesítőképes, ha maga felel a munkájáért.”

A posztvállalkozói vállalati stratégia fontos eleme az új áramlatok érvényesülésének aktív támogatása. Ennek az a lényege, hogy a cégeknek képesnek kell lenniük azonnal – már a keletkezésüknel – megragadni a lehetőségeket és kifejleszteni az ígéretes tevékenységet. A vezető menedzsereknek tenniük kell arról, hogy a jó ötletek és elképzelések ne aludjanak el, s az új vállalakozások készek legyenek a fő üzleti áramlatokhoz csatlakozni, és/vagy készek legyenek a céget az új irányba vezetni. „A posztvállalkozói cégek helyt adnak minden kezdeményezésnek és ötletnek. Nagyon fontos tulajdonságuk, hogy nemcsak a K+F részleg találmányaira építenek. Tág lehetőséget biztosítanak mindazon új vállalkozási formáknak is, amelyek az akvizíciós osztályon kívül merülnek fel. A hagyományos vállalat működésétől eltérően, itt több szinten és több embernek adnak esélyt új irányzatú projektek kifejlesztésére és megvalósítására. ... A posztvállalkozói cégek olyan légkört teremtenek az innovációkhoz, amelyben minden alkalmazott munkája részének érzi és tekinti az innovációt.” (Kanter [1996] 47. o.) Természetesen korántsem minden vállalat fejlődik ilyen ideális irányban.

A tanuló szervezetté válás veszélyei és korlátai – szervezeti tanulóképtelenség

Bármennyire kívánatos is, hogy a társaságok meginduljanak a tanuló szervezetté válás útján, egyáltalán nem biztos, hogy ezen az úton valóban képesek is végigmenni. Még kevésbé számíthatnak arra, hogy a tanuló szervezetté fejlődés akadálytalanul haladhat előre. Több veszélyforrással is kalkulálni kell a vállalat fenti irányultságú átszervezésekor.

Kapkodás, a költségek lebecsülése, „képzett hozzá nem értés”

Az egyik ilyen veszélyforrás az, ha a vezető menedzserek túlértékelik munkatársaik együttműködési készségét, és alábecsülik az átalakítással járó tranzakciós költségeket. A vezetői törekvések zátonyra futhatnak, ha a szervezet többi tagja nem támogatja a vezetőket az átalakításban. A szervezeti *inercia*, vagyis a szervezetek azon hajlama, hogy csak akkor veselkedjenek neki a kísérletezésnek, az újításnak, ha az kifejezetten kényszer, rendkívüli mértékben hátráltathatja, sőt meg is akadályozhatja az átalakítást. Változtatások idején az emberek nagy részében természetes ellenállás bontakozik ki, fenyegetve érzik magukat, féltik állásukat, vagy csupán a megszokott munkarendjük felborulásától tartanak. Tanuló szervezetté történő átalakításkor, amely a szervezet egészét, s nem pusztán csak egy-egy területét érinti, fokozott mértékben jelentkezik a régi formákhoz való ragaszkodás.

Tanuló szervezetet létrehozni rendkívül összetett feladat. Az átalakulás másik nagy veszélyforrása éppen ebben rejlik. Kapkodás, szétaprózódás egyaránt előfordulhat. „Tudnunk kell – fejt ki egy interjújában *Peter Senge* –, hogy valamennyien hajlamosak vagyunk egyfajta lineáris gondolkodásra akkor, amikor hirtelen *túl sok változás* történik egyszerre, s a dolgok előbb rosszra fordulnak, mielőtt javulnának. A helyzet a nem-lineáris termodinamika esetéhez hasonlít, amikor a rendszer azért távolodik el egyre jobban az egyensúlyi helyzetétől, illetve azért bomlik meg egyre inkább a harmóniája, hogy egy új rend felé mozduljon el.” (*Fulmer és Keys* [1998] 5. o.)

Minden fejlődés felborítja a korábban kialakult egyensúlyt. A szervezet egyes részei az átalakítás során gyorsabban fejlődhetnek, mint a többi. Ha az előbbiek sikeresek és jelentős eredményeket érnek el, akkor feszültséget okozhatnak a szervezet többi részében. Az úttörők, akik tanulnak, és hajlandók új módon gondol-

kodni, követ dobni az állóvízbe. Mások, akik nem hajlamosak változtatni, ilyenkor rossz értelemben rivalizálnak velük, visszahúzzák, akadályozni próbálják az újítót. Az új eszmék és a *problémamegoldás szétaprózódása* egyfajta „rendetlenséggel jár”. Ilyenkor újraéledhetnek a régi típusú vezetési rutinok, amelyek kifejezetten gátolják, vagy teljesen megakadályozzák a tanuló vállalatra jellemző kooperációk létrejöttét. Az átalakulásnak erre a veszélyére figyelmeztet *Kanter*, amikor arról ír, hogy „...a cowboy stílusú menedzsment egymás elpusztítására bátoríthatja a vállalat belüli versenytársakat.” (*Kanter* [1996] 46. o.)

Az innovatív munkacsoportokban dolgozó emberek is gyakran vakká válnak, nem látják át a változtatások következményeit, cselekvésük kritikus pontjait úgy, mint a hagyományos rendszerben. A változtatások következménye pedig nemritkán az, hogy emberek elvesztik állásukat, vagy nem léptetik elő őket, amire egyébként a változások nélkül nagy valószínűséggel sor került volna. Sokat kockáztatnak. A „tanuló szervezet” mozgalmat vezető és irányító már említett *Senge*-féle kutatócsoport felmérései alátámasztották ezt. Csaknem valamennyi szervezetben – amelyekkel egyébként sikeresen együttműködtek – kimutathatóan jelentős volt a véráldozat.

A *tanulási képességek* hiánya is számos vállalatot akadályoz abban, hogy tanuló szervezetté váljon. Számos projektben empirikusan is megfigyelték a szervezeti tanulóképtelenség eseteit. „Annak érdekében, hogy a cég jövőjét sikeresen formálják, olyan szervezetet kell kifejleszteni, amely jól, könnyen, eredményesen és folyamatosan tanul. Az effajta tanulás kritikus, mivel a gyorsan változó környezetben versenyezni azt jelenti, hogy a szervezetnek képesnek kell lennie a környezet követésére, a változások érzékelésére és a hozzájuk való alkalmazkodásra. Új dolgokat kell kipróbálni, és eldönteni, hogy melyek működőképesek közülük, és melyek nem, növelni azt, ami működik és haladéktalanul eltávolítani azt, ami nem működik.” (*Nolan és mások* [1993])

Ezzel összefüggésben legalább akkora jelentősége van a „kitanulásnak” (unlearning), a régi beidegződések és minták „elfelejtésének”, mint az új minták elsajátításának. Ez a tevékenység korántsem magától értetődő vagy problémamentes. A rutinhoz való ragaszkodás megakadályozza a vezetőket abban, hogy megszabaduljanak a működőképtelen megoldásoktól, és sutba dobják korábbi *gondolkodási* sémáikat, amikor új jelenségeket érzékelnek. Argyris ezt a konzervatív vezetői attitűdöt nevezi „...képzett hozzá nem értésnek”, amikor a menedzserek megszokott magatartásukkal nem szándékolt

következményeket idéznek elő.” (Argyris [1996] 82. o.) A hozzáértés, a szakképzettség hátulütője, hogy az eleve bizonyos sémákat, rutinmegoldásokat éget a gondolkodásunkba. Ha hozzáértők vagyunk, akkor rendszerint tudjuk, hogy milyen eszközökkel és eljárásokkal oldhatunk meg egy bizonyos problémát, hogy azt éadjuk el, amit szándékozunk. A rutin tehát sok esetben beválk, s ezáltal megerősíti önmagát. A konzervatív viselkedés hátterében egyfajta lojalitás is meghúzódik a kollégák, a vezetőtársak iránt. Működik a szervezeti védekezés, az a vezetői stílus, magatartás, amellyel a vezetők el akarják kerülni azt, hogy másokat (kollégákat, ügyfeleket, vezetőtársakat) zavarba hozzanak, hogy meglepetésként érje kollégáikat valami, vagy netán fenyegetve érezzék magukat.

„A menedzseri értekezleten a hozzáértő magatartás – a spontán és automatikus válaszadás – arra szolgál, hogy elkerüljék az idegességet és az izgalmakat. ... A nem szándékolt mellékhatások azonban problémát okoznak. Valójában egyetlen végrehajtó sem mondja ki azt, amit tényleg gondol... Ez a fajta – a problémákat megkerülő – menedzsermagatartás számos más dimenzióban is újratemelődik, intézményesül.” (Argyris [1996] 82. o.) A rutin megtörésére megint csak nem kínálkozik más út, mint a tanulás. A menedzsereknek meg kell tanulniuk kommunikálni egymással. A szervezeti védekezés és a hasonló magatartásformák kiküszöbölése igencsak kívánatos, hiszen az említett problémakikerülő attitűdök éppen azt a tevékenységet akadályozzák a leginkább a szervezetben, amelynek a költséghatékonysága a legjobb.

A szervezet sikeres metamorfózisát – még a vezetők magas fokú elszántsága és elkötelezettsége mellett is – számos további veszély fenyegeti. A szervezet átalakítása felkészülést igényel, nem lehet átgondolatlanul, hűbelebalázs módjára belevágni. Az átalakításnak éppen a lényegét nem értik akkor, ha a tanulást továbbra is „egyéni ügynek”, s nem interszónális jelenségnek tartják. A konzervatív vezetők a csoportos tanulás-tanítás munkahelyi intézményeinek kialakítása helyett továbbra is a hagyományos képzési formákra építenek, s elfeledkeznek az informális munkahelyi dialógusok szerepéről és hasznáról. Nem kapcsolják össze a tanulás folyamatait a cég üzleti stratégiájával. (Dilworth [1996])

A határokon átnyúló tanulás korlátai

A tanuló vállalatok többségére jellemző a tudás globális kombinációja, sőt prosperitásuknak, versenyelőnyeiknek gyakorta épp ez a legfontosabb forrása. Mindazonáltal ezzel összefüggésben is szembe kell nézniük korlátokkal

és nehézségekkel. Mint *Tiemessen* és szerzőtársai [1997] kifejtik, félrevezető lehet a tudás globális jellegének abszolutizálása,²² mert a tudás korántsem olyan korlátlanul mobil, mint azt szeretjük feltételezni. Mindaddig azonban csak kevés kutatás foglalkozott a tudástranszfer és a sikeres szervezetközi tanulás korlátainak a kérdésével.

Egy empirikus kutatás során, amelyben 32 amerikai eredetű multinacionális vállalat által lebonyolított 1226 cégen belüli, illetve piacon keresztül megvalósított technológiatranszfer-esetet elemeztek, arra jutottak, hogy a hazai bázis és a külföldi divízió közötti technológiatranszfernek sokkal nagyobb a valószínűsége akkor, ha a befogadó ország lakói angol nyelvűek és protestánsok, vagy római katolikusok. Magyarán szólva, egy muzulmán és arab nyelvű, vagy egy buddhista ázsiai ország esetében sokkal kisebb a valószínűsége az eredményes tudástranszfernek, mint ha a donor és a recipiens kulturális háttere nagyjából megegyezik. (Gomez-Meija [1997])

A tudásáramoltatás korlátait vizsgáló korlátozott számú kutatás másik figyelemre méltó esete *Simonin* nevéhez kötődik. *Simonon* a nemzetközi tudásáramlás akadályainak azonosítására empirikus vizsgálatot végzett. A vizsgálat a stratégiai szövetségekben folyó technológiai tudástranszferre irányult. (*Simonin* [1999]) A szerző 147 multinacionális céget vizsgált meg, amelyek különböző, illetve kevert (cross-sectional) profilúak voltak. A tudástranszfer akadályai egyfajta fordítási nehézség, vagyis az, hogy a recipiensek nem tudják értelmezni a rendelkezésükre bocsátott tudást, mert az számukra nem világos, érthetetlen, vagy többféle értelmezésre ad módot. *Simonin* empirikus tanulmánya a tudás „többértelműségét” okozó tényezők szimultán hatását igyekezett feltérképezni. Vizsgálata során arra a következtetésre jutott, hogy a tudás többféle értelmezésében, amely nagyban korlátozza a tudásáramlást, a következő tényezők viszik a prímet: a tudás rejtőzködő jellege, a korábbi tapasztalatok, a tudás bonyolultsága, a kulturális különbségek, és végül a szervezeti különbségek. Mindezekkel a nehézségekkel valamennyi vállalatnak számolnia kell, amely stratégiájának középpontjába a tudást, a tanulást helyezi.

Hivatkozások

ARGYRIS, C. D.–SCHON, K. A. ([1978]). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley

- ARGYRIS, C. D. [1992] On Organizational Learning. Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers
- ARGYRIS, C., SCHON, D. A. [1996]: Organizational learning II: Theory, method, and practice. Reading, MA: Addison-Wesley
- ARTHUR, W. B. [1989]: Competing technologies, increasing returns, and lock-in by historical events. *Economic Journal*, 99. köt. 394. sz. március, 116–131. o.
- BARANSKI, M. [1999]: Think Globally, Pay Locally: Finding the Right Mix. *Compensation & Benefits Review*, 30. köt. 4. sz. július-augusztus, 15–25. o.
- BARROW, J. D. [1988]: A fizika vilásképe. Akadémiai Kiadó, Budapest
- BROADFOOT, P. [1998]: Records of Achievement and the Learning Society: A Tale of Two Discourses. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5. köt. 3. sz. November, 447–78. o.
- BÖGEL György–SALAMONNÉ HUSZTY Anna (1998): Vállalatvezetés felsőfokon. Kossuth Kiadó – BKE Vezetőképző Intézet
- BURGOYNE, J. [1995]: Feeding Minds to Grow The Business. *People Management*, 1. köt. 19. sz. Szeptember 21/, 22–25. o.
- Buss, D. D.: [1995] Graving more by doing less. *Nation's Business*, 83. köt. 12. sz. december 18–22. o.
- CLINTON, A. [1997]: Flexible labor: restructuring the American Work force. *Monthly Labor Review*, Vol.120. No. 8. August 3–17. o.
- DILWORTH, R. L. [1996]: Institutionalizing Learning Organizations in the Public Sector. What is a Learning Organization? *Public Productivity & Management Review*, 19. köt. 4. sz. június, 407–422. o.
- DODGSON, M. [1993]. Organizational learning: A review of some literature. L. köt. 3. sz. some literatures. *Organization Studies*, 14 375–394.
- DRUCKER, P. [1993]: Post-capitalist Society. Harper Collins Publishers, New York
- ELIASSEN, G. [1994]: The Theory of the Firm and the Theory of Economic Growth. An Essay on the Economics of Institutions, Competition, and the Capacity of the Political System to Cope with Unexpected Change. In: Magnusson, L. [1994]: Evolutionary and Neo-Schumpeterian Approaches to Economics. Recent Economic Thought. Kluwer Academic Publishing.
- EMERGING TECHNOLOGIES... [1998] Emerging Technologies and Six Sigma. *Hydrocarbon Processing*, 77. köt. 4. sz. április, 55–60. o.
- FIOL, C. M. [1991]: Seeing empty spaces: Towards a more complex understanding of the meaning of power in organizations. *Organization Studies*, 12. köt. 4. sz. 547–566. o.
- FIOL, M. C.–LYLES, M. A. [1985]: Organizational learning. *Academy of Management Review*, 10. köt. 4. sz. 803–813. o.
- FOSTER, E. [1997]: Outsourcing is in vogue, but nomads and hired guns have to keep moving. *InfoWorld*, 19. köt. 5. sz. február 3.
- FULMER, R. M.–KEYS, J. B. [1998]: A conversation with Peter Senge: new development in organizational learning. *Organizational Dynamics*, 27. évf. 2. sz. ősz, 33–43. o.
- GALUP, S.–SAUNDERS, C.–NELSON, R. E.–CERVENY, R. [1997]: The use of temporary staff and managers in local government setting. (Communication in the Age of the Disposable Worker.) *Authors Abstract*. Sage Publication Inc.
- GARAVAN, T. [1997]: The learning organization: a review and evaluation. *The Learning Organization*, 4. évf. 1. sz. 18–29. o.
- GARVIN, D. A. [1993]: Building a Learning Organization. *Harvard Business Review*, 71. évf. július-augusztus 78–91. o.
- GEPHART, M. A.–MARSICK, V. J.–VAN BUREN, M. E.–SPIRO, M. S. [1996]: Learning Organizations Come Alive. *Training & Development*, 50. évf. 12. sz. 34–46. o.
- GOH, S. C. [1998]: Toward a Learning Organization: The Strategic Building Blocks S.A.M. *Advanced Management Journal*, 63. köt. 2. sz. tavasz. 15–20. o.
- GOMEZ-MEJIA, R. L. [1997]: Cultural Diversity and the Performance of Multinational Firms. *Journal of International Business Studies*, 28. köt. 2. sz. 309–335. o.
- HACKBARTH, G.–GROVER, V. [1999]: The Knowledge Repository: Organizational Memory Information Systems. *Information Systems Management*, 16. évf. 5. sz. 21–30. o.
- HAMEL, G. – PRAHALAD, C. K. [1990]: The Core Competence of the Corporation. *Harvard Business Review*, 68. köt. május-június, 79–91. o.
- HEDBERG, B. [1981] : How organizations learn and unlearn in Nystrom P. Starbuck D.W. (Eds.), *Handbook of organizational design*. Oxford, England: Oxford University Press, 3–27. o.
- HOWARD, R.–HAAS, R. D. (eds.). [1993]. The learning imperative: Managing people for continuous innovation. Boston: Harvard Business Review, 73. évf. 4. sz. 78–91. o.
- HUBER, G. P. [1991]. Organizational learning: The contributing processes and the literatures. *Organizational Science*, 2. évf. 1. sz. 88–115. o.
- JELINEK, M. [1979]: Institutionalizing innovation. London: Praeger
- KANTER, R. M. [1996]: Beyond the cowboy and the corporat. In: Starkey, K. (Ed.) (1996): *How Organizations Learn*. International Thomson Business Press (43–59. o.) London, Bonn, Boston.
- KLEIN, J. A.–POSEY, P. A. [1986]: Good Supervisors are good Supervisors – anywhere. *Harvard Business Review*, 64. köt. 6. sz. november–december, 125–128. o.
- KOCSIS ÉVA–SZABÓ KATALIN [1998]: Tanuló vállalati szervezetek – sikeres üzleti hálózatok. *Tanulmány az OMFB számára*. Budapest, 1–328. o.
- KOGUT, B.–ZANDER, U. [1993]: Knowledge of the Firm and the Evolutionary Theory of the Multinational Corporation. *Journal of International Business Studies*, 24. köt. 4. sz. 625–646. o.
- KOLB, D. A. (1984). *Experiential learning* Prentice Hall Englewood Cliffs, N J
- LAKY TERÉZ [1998]: Változó fogalmak a munka változó világában. *Közgazdasági Szemle*, 44. évf. 2. sz. 123–137. o.
- LEVITT, B.–MARCH, J. G. [1988]. Organizational learning. *Annual Review of Sociology*, 14. köt. 319–340. o.
- MATANOVICH, T. J.–CRESSMAN, G. E. [1996]: Hyper-Learning in a Hyper-World. *Marketing Management*, 5. köt. 2. sz. nyár 42–54. o.
- MINKLER, A. P. [1993]: The Problem with Dispersed Knowledge: Firms in Theory and Practice. *Kyklos*, 46. köt. 4. sz. 569–588. o.
- NICKOLS, F. [1998] Empowerment: The Emperor's New Clothes. *Harvard Business Review*, 76. köt. 6. sz. november/december, 178–181. o.
- NOLAN, T.–GOODSTEIN L.–PFEIFFER, J. W. [1993]: Create and Nurture a Learning Organization. Pfeiffer & Company, San Diego, CA

- PEDLER, M. J.–BURGOYNE, J. G.–BOYDELL, T. [1991]: The Learning Company: A Strategy for Sustainable Development, McGraw-Hill. New York.
- SCHUCK, G. [1996]: Intelligent technology, intelligent workers. A new pedagogy for the high-tech workplace. In: Starkey, K. (Ed.): How Organizations Learn. International Thomson Business Press, London, Bonn, Boston. 199–213. o.
- SENGE, P. M. [1998]: Az ötödik alapelv. A tanuló szervezet kialakításának elmélete és gyakorlata. HVG Rt. Budapest
- SIMONIN, B. [1999]: Ambiguity and the process of knowledge transfer in strategic alliances. Strategic Management Journal, 20. köt. 7. sz. 595–623. o.
- SUGARMAN, B. [1997]: The Learning Organization and Organizational Learning: New Roles For Workers, Managers, Trainers and Consultants. In: Brown, S. M.–Seidner, C. J. (eds.) Evaluating Corporate Training Kluwer Academic Publishing, Norwood, MA
- SWEENEY, G. [1996]: Learning efficiency, technological change and economic progress. International Journal of Tehnology Management, 11. köt. 1/2. sz.
- SZABÓ KATALIN [1999]: Hálózatok hiperversenyben. Vezetéstudomány, 30. évf. 1. sz. 15–26. o.
- TAPSCOTT, D. [1996]: The Digital Economy: Promise and Peril in the Age of Networked Intelligence. Educom Review, 31. köt. 3. sz. május-június 52–57. o.
- TICHY, N. M.–COHEN, E. [1998]: The Teaching Organization. Training & Development, 52. köt. 7. sz. július, 26–34. o.
- TÓTH ATTILA ZOLTÁN [1999]: Outsourcing vagy mégsem? Erőforrás-kihelyezési dilemma egy gyógyszeripari vállalatnál. MBA dolgozat, a BKE Vezetőképző Intézete
- WINNER, L. [1997]: Technology Today: Utopia or Dystopia? Social Research, 64. köt. 3. sz. ősz 989–1018. o.
- WRUBEL, R. [1993]: Scorch, Burn and Plunder. Financial World, február 16. 28. o.
- YOUR COMPANY'S...[1994] Your Company's Most Valuable Asset: Intellectual Capital. Fortune, 130. köt. 7. sz. 10/3/ 68–73. o.
- ZENGER, T. R.–HESTERLY, W.S. [1997]: The Dissaggregation of Corporations: Selective Intervention, High-powered Incentives and Molecular Units. Organization Science, 8. köt. 3. sz. május/június 209–222. o.

Lábjegyzetek

- Idézi Barrow [1994] 422. o.
- „Knowledge is the genome of a company. If you could write down all the knowledge, you could clone the company.” (Your company's... [1994] 76. o.)
- „History... is filled with the cadavers of companies that lived for a while and are no longer around. I drive up and down this (Silicium Valley) and see the buildings of companies that are now on their third owner... I have daily reminders of the mortality rate when you live in the fast lane.” (A szöveg a szerző kissé szabad fordítása, ezért lábjegyzetben közöljük az eredetit is.)
- Az interjút készítette Wrubel. (Wrubel [1993] 28. o.)
- A szakirodalomban gyakorta felbukkan a dilemma, hogy van-e értelme egyáltalán tanuló szervezetről beszélni, vagy inkább csak individuális tanulásról lehet szó meghatározott szervezeti keretek között. Milyen értelemben beszélünk szervezeti tanulásról, szervezeti memóriáról, netán nehezen tanuló, imbecillis szervezetekről? Vagy ez már megengedhetetlen antropomorfizálás, belemagyarázás? (Kolb [1984]) Könnyű erre a kérdésre rávágni az első kínáló válasz, hogy természetesen az ember tanul, nem a vállalat. Lehetséges azon-

- ban, hogy ez a válasz elcsúszott, s szervezet is képes tanulni. A kérdésre adandó válasz mindenestre szorosan összefügg azzal, hogy miként fogjuk fel a vállalati szervezetet: olyan „tanuló struktúráként”, amely mindenképpen több, mint elemeinek az összege, vagy ellenkezőleg minden szervezeti tudást az egyéni tudások pusztá összegződésének tekintünk csupán. [V. ö. Hamel és Prahalad [1990]]
- 6 A téma szakirodalmi áttekintését lásd Dodgson [1993], Garavan [1997], Huber [1991], Gephart–Marsick–Van Buren–Spiro [1996] Pedler–Burgoyne–Boydell. [1991]
- 7 A tanulás és a magatartásváltozás [vagyis alkalmazkodás] megkülönböztetésének szükségességét vetik fel Fiol és Lyles [1985] is cikkükben.
- 8 Az alább következő esettanulmány leírását lásd: Sugarman [1997].
- 9 Hazai tájakon is nagyon ismerős ez a probléma. A „rossz hírt hozó követ kivégzése” címen szoktuk emlegetni.
- 10 „Rengeteg időt fordítottunk arra, hogy ilyen és ehhez hasonló dolgokat definiáljunk. A tanuló szervezet – technikailag szölvá – mindig is egy egyszerű elképzelés volt, s mint ilyen életre kelt, s minél inkább valósággá vált, annál inkább fejlődött maga az elképzelés is. A fogalomnak nem az a célja, hogy eszme maradjon, hanem az, hogy a világban változásokat generáljon. Ezt sajnos nem sokan ismerik el. Robert Fritz elévülhetetlen gondolata erről: „Nem az a kérdés, hogy mi az elképzelés, hanem az, mi a hatása.” (Flumer és Keys interjúja Peter Sengevel [1998] 2. o.)
- 11 Sugarman [1997] magyarázatában a régi bürokratikus szemben a nem-bürokratikus tanuló szervezetre még kifejezőbb, ha az organikus szót használjuk. A tanuló vállalatok esetében a természeti rendszerek és a nyitott rendszerek modellje kerül előtérbe.
- 12 A szigma kifejezés a standard eltérés görög betűjeléből ered. Minél magasabb szigma jelzéssel látnak el egy folyamatot vagy terméket, annál kisebb a standard eltérés, vagyis annál jobban megfelelnek a termékek vagy folyamatok a kívánalmaknak. A három szigma 66 ezer hibát jelent, egy millió esetre vetítve. Az 5, és különösen a 6 szigma ezt messze meghaladó minőségi célt fejez ki, azaz a folyamat rendkívüli mértékben megközelíti a tökéletet. (Emerging Technologies [1998])
- 13 A hipertanulás a munka során szerzett gyakorlati ismereteket, a másoktól elcsúszott legjobb eljárások kombinálja az akciókra és szimulációkra alapozott tréningekkel. (Matanovich és Cressman [1996])
- 14 Lásd erről részletesen Buss cikkét. (Buss [1995])
- 15 Lásd erről részletesebben Laky [1998]
- 16 A helyzetet egyetlen jellemző adattal is jól érzékeltetjük: a legtöbb munkaerőt ma már nem a korábbi Fortune-listavezetők: a GM vagy az GE foglalkoztatja, hanem egy munkaerő-kölcsönző cég: a Manpower. Míg az előbbieik állományi létszáma rendre 350, illetve 330 ezer fő, addig a Manpowernél 560 ezren dolgoznak. (Galup és mások [1997] 698. o.)
- 17 John Naisbitt-et idézik Nolan és mások [1993].
- 18 Elismert és igen eredményes vezető, akik arról híresek, hogy tanítják a cég embereit: Roger Enrico a Pepsi Co-nál, Andy Grove az Intelnél, Roberto Goizueta a Coca-Cola-nál.
- 19 Interjú Peter Sengevel. Lásd: Fulmer és Keys [1998].
- 20 Druckert idézi Nickols [1998] 178. o.
- 21 Nincs igazán megfelelő magyar kifejezés az angol „knowledge worker”-re. A kissé avított „szellemi dolgozók” terminus nem fedi egészen ezt a fogalmat. Most itt önkényesen a tudásiparos kifejezést használjuk. A tudásiparos korábban a tudóst, az alkotóművészt és más magasan képzett szakértőket jelentette. Ma azonban a tudásinvázió szinte valamennyi munkaterületet elérte, valamennyi szinten.
- 22 „A kompetencia lokális, s a vállalat ama képességeként határozható meg, amellyel a cég a nemzetközileg rendelkezésre álló technológiát kereskedelmileg kihasználja.” (Eliasson [1994] 174. o.) A kompetenciák, az alapvető és másodlagos képességek mindig helyhez kötődnek, noha ez a hely természetesen nem valamiféle sziget, kiszakítva a globális térből, éppen ellenkezőleg, azzal szoros szimbiózisban létezik.